

أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلّم على المهارات الاجتماعية لدى طالبات

الصف السادس الابتدائي

The Effect of a Proposed Model of Assessment for Learning on Sixth Grade Students' Social Skills

فهد بن سليمان الشايح

Fahad Suliman Alshaya

أستاذ المناهج وتعليم العلوم

كلية التربية بجامعة الملك سعود

إيمان بنت عمر العبدالكريم

Iman Omar AlAbdulkarim

مشرفة تدريب وتطوير مهني - إدارة التدريب

والابتعاث بمنطقة الرياض - وزارة التعليم

مستخلص البحث

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية المتعلقة

بالتعلّم، التقويم من أجل التعلّم، التقويم الصفّي، التقويم التكويني.

Abstract:

The purpose of this research was to study the effects of an Assessment for Learning Model on the Learning-related Social Skills of sixth grade students. The Model was implemented on two sixth grade classes of two participating teachers in different schools (experimental group, n= 79). The researchers used quasi- experimental approach which compared the Learning-related Social Skills of the experimental group to the Learning-related Social Skills of sixth grade students which were taught traditionally without using the Model (control group, n=76). A Learning-related Social Skills scale was developed, then reviewed by Professors in Science Education, Measurement and Evaluation, and Science Supervisors for validity. The reliability of the scale indicated a high value. A t-test was applied to compare the means of the Learning-related Social Skills of the experimental and control groups in each school; results showed significant differences between the two groups in favor of the experimental groups, which indicated the effectiveness of the Assessment for Learning model in enhancing these skills.

Keywords: Learning-related Social Skills, Assessment for Learning, Classroom Assessment, Formative Assessment.

هدف البحث إلى معرفة أثر أنموذج مطور للتقويم من أجل التعلّم على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. طُبّق الأنموذج المقترح من قبل معلّمتي مادة العلوم اللتين تدرّسان طالبات الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية = 79). أُتبع المنهج شبه التجريبي، القائم على مقارنة المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى طالبات المجموعة التجريبية بالمهارات لدى طالبات الصف السادس، اللاتي درسن مادة العلوم دون تطبيق الأنموذج (المجموعة الضابطة = 76). وقد أعدت بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لقياس هذه المهارات، ثم الأداة للتحكيم من قبل مجموعة من الأساتذة المختصين، فُعِدّت البطاقة وفق مقترحاتهم، كما تمتعت بقيم ثبات مرتفعة. وللتعرف إلى أثر الأنموذج قيسَت الفروق بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لكل مجموعتين تجريبية وضابطة في المدرسة نفسها باستخدام اختبار-ت. فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم؛ مما يشير إلى فائدة أنموذج التقويم من أجل التعلّم المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى الطالبات.

مقدمة :

مختلفة وفق آراء الباحثين؛ فقد قسّمها جريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 1987) إلى خمس مجموعات للمهارات: تعاونية cooperation، وتوكيدية assertion، ومسؤولية responsibility، وتعاطفية empathy، وضبط نفس self-control. بينما قسّمها زايد (2004) إلى مهارات: المشاركة الاجتماعية، والحوار، وحلّ المشكلات الاجتماعية، وكسب الأصدقاء، ومهارة التأثير في الآخرين والتأثر بهم.

أما كوبر وفاران (Cooper & Farran, 1988) فقد قسّم المهارات الاجتماعية إلى مهارات شخصية inter-personal التي تختص بعلاقة الطالب مع الآخرين كالأقران والمعلّم، ومهارات العمل-work skills التي تُسمى بالمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم Learning-Related Social Skills، وتتضمن سلوكيات مهمة للتعلّم مثل المشاركة في المجموعات، والتفاعل مع الآخرين، والمبادرة بمساعدة الأقران، وإنهاء مهمات التعلّم في الوقت المحدد، وتنظيم مكان العمل، والعمل باستقلالية، والإنصات، واتباع التعليمات، والانضباط الذاتي، وتحمل مسؤولية التعلّم، وقد قُسمت إلى أربعة مجالات: التعاون cooperation، والتنظيم الذاتي self-regulation، والمسؤولية responsibility، والاستقلالية independence.

وهناك بعض الدراسات التي استطلعت آراء المعلمين لترتيب هذه المهارات حسب أهميتها في عملية التدريس والتعلّم من وجهة نظرهم. توضح دراسة لين وجفّير وبيرسون (Lane, Givner, & Pierson, 2004) أن المعلمين والمعلّمتين يركزون على أهمية مهارات ضبط النفس في تقليل الإرباك داخل الصف، وزيادة التزام الطلاب بتعليمات المعلّم، والعمل وفق إرشاداته. ويرى إليوت ومليكي وديميري (Elliot, Malecki, & Demaray, 2001) أن هذه المهارات الاجتماعية تهيئ بيئة صفية يسودها الانسجام والتألف، فتزيد بدورها دافعية الطلبة نحو التعلّم.

تتصف البيئات الصفية بالتفاعل المستمر والمباشر بين المعلّم والطلبة، وكذلك بين الطلبة أنفسهم، مما يكسبها الطابع الاجتماعي، كما تتطلب اكتساب الطلبة مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في بناء معارفهم وتنمية مهاراتهم؛ مثل الانضباط الذاتي، والقدرة على الإصغاء، واتباع الأنظمة، وإنهاء مهمات التعلّم في الوقت المحدد، والعمل بصورة مستقلة، والمشاركة في العمل الجماعي. ونظرًا لأهمية هذه المهارات في تعلّم الطلاب، ونموشخصياتهم، واكتسابهم المراقبة الذاتية للتعلّم، فقد أطلق عليها المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم.

وتعد المهارات الاجتماعية مفتاحاً للنجاح الأكاديمي؛ لأنها تساعد على التفاعل النشط في التعلّم، كما تدعم التفاعل الإيجابي بين الطلبة أثناء عملهم في مجموعات تعاونية، وتتيح الفرصة لتبادل الخبرات وتنمية المهارات التعاونية، وتمزز الانضباط الذاتي للمتعلمين، وتحرّصهم على إنهاء مهماتهم الدراسية في الأوقات المحددة، وإتمام التعيينات المدرسية والمهام الإضافية، مما يهيئ بيئة آمنة يسودها الوئام والتعاون دون إرباك أو إخلال للتعلّم (Stipek, Newton, Chudgor, Jennings & Di Perte, 2010; Nissen & Hawkins).

تُعدّ المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم جزءاً من المهارات الاجتماعية التي عرّفها مكفال McFall بصورة عمومية بأنها مجموعة من السلوكيات التي يُظهرها الفرد أثناء أداء مهمة اجتماعية: cited in: (McClelland & Scalzo, 2006). كما عرّفها جريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 1987) حسب آثارها الاجتماعية بأنها السلوكيات التي يمكن أن تتبأ بنتائج اجتماعية مهمة للطلاب، مثل القبول من الأقران، والتحصيل الدراسي.

تنوزع هذه المهارات في مجالات متعددة، وتُصنّف بطرائق

3

بحوث ودراسات

ونهاية الصف الثاني الابتدائي. وأظهرت النتائج علاقة قوية تربط المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم مع التحصيل في المواد الدراسية المحددة: مما يجعلها مقياساً قوياً للتنبؤ بالتحصيل الدراسي. ثم توسعت ماكلياند في دراسة هذه العلاقة عند إعادة تطبيقها في دراسة أخرى (McClelland et al., 2006)، لتشمل عينة جديدة مكونة من (538) طفلاً في الصف التمهيدي في ولاية نورث كارولانيا، حيث قاس المعلمون المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم للأطفال بعد مرور شهرين من بداية الصف التمهيدي باستخدام مقياس كوبر-فارن للمهارات الاجتماعية السلوكية، ثم قياس التحصيل في مادة الرياضيات والقراءة باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة في نهاية الصف التمهيدي، وتتابع القياس إلى الصف السادس. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية دالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، التي قيس في التمهيدي، والتحصيل في القراءة والرياضيات من الصف التمهيدي إلى الصف السادس.

حدد موهان (Mohan, 2009) مهارات أخرى من المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، فقد قاس مهارات الانتباه، والتنظيم الذاتي، والمشكلات السلوكية في نهاية الصفوف: الأول والثالث والخامس الابتدائي، التي سمّاها مرحلة الطفولة المتوسطة، مع ضبط قيم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في الطفولة المبكرة التي قاستها أمهات الأطفال عند العمر (45) شهراً. تم الاستعانة بمقاييس مغيرة للمهارات المختلفة، حيث تم قياس مهارة الانتباه، والمشكلات السلوكية بنموذج تقرير المعلم Teacher Report Form، كما تم قياس مهارة التنظيم الذاتي من خلال مقياس المهارات الاجتماعية لجريشام واليوت Social Skills Rating Scale (Gresham & Elliot, 1990). وأظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية المقاسة في مرحلة الطفولة المبكرة، والمهارات الاجتماعية التي قيست لاحقاً في مرحلة الطفولة المتوسطة: مما

وقد قام كوبر وفاران (Cooper & Farran, 1988) بتحديد المهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح الصفي بقياس هذه المهارات ثلاث مرات خلال العام الدراسي، باستخدام مقياس كوبر-فارن للسلوكيات الاجتماعية Cooper-Farran Behavioral Rating Scale (Cooper & Farran, 1988)، التي تضمنت (17) مهارة شخصية، (13) مهارة عمل (المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم) لـ (650) طفلاً في مرحلة التمهيدي بتعاون (30) معلّمة. أظهرت هذه الدراسة أن للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم أثراً دالاً إحصائياً على النجاح الصفي أكثر من المهارات الشخصية. ووجدت ماكلياند وموريسون وهوملز (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000) علاقة دالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية، بينما لم تجد علاقة دالة إحصائية بين المهارات الشخصية والتحصيل. كما وجدت لاد وبيرش وبوه (Ladd, Birch & Buhs, 1999) أن مشاركة الأطفال، وقدرتهم على التعاون، والاستقلالية في مرحلة التمهيدي، مؤشر جيد للتحصيل الدراسي.

ولعلّ أبرز سبب في اهتمام التربويين للمهارات الاجتماعية هو دورها في دعم وزيادة التحصيل الدراسي (Wentzel, 1991). وقد بحثت ماكلياند وزملاؤها (McClelland et al., 2000) إمكانية استخدام المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم (مهارات العمل) working skills للتنبؤ بالتحصيل الدراسي بعد ضبط العوامل الدخيلة كالذكاء، والعمر، والخبرات السابقة، والعرق، والمستوى التعليمي للوالدين، وبيئة التعلم المنزلية، ثم تقييم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لـ (540) طفلاً بعد مرور شهرين من بداية الصف التمهيدي، عن طريق معلمهم باستخدام مقياس كوبر-فارن للمهارات الاجتماعية السلوكية Cooper-Farran Behavioral Rating Scale، ثم قياس التحصيل في مادة الرياضيات والقراءة في بداية الصف الأول



للأفراد ما بين (3-18) سنة كما أشارت دراسة جريشام وزملائه (Gresham et al., 2010).

ويرى راشد (Rashid, 2010) أن انخفاض المهارات الاجتماعية لـ (1127) طالباً في الصف السادس والثامن، بعد أن جعلهم يقيمون مهاراتهم الاجتماعية وفق مقياس أعدّه الباحث، يعود إلى خلو المناهج من تنمية هذه المهارات الاجتماعية، وعدم تدريس المعلمين لهذه المهارات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وتبرز جننجز وديبرتي (Jennings & DiPrete, 2010) حجم أثر المعلم على تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب، كما يقارنان بين أثر المعلمين على التحصيل الأكاديمي وأثرهم على المهارات الاجتماعية من خلال الدراسة الطولية، التي أجريها على عينة مقدارها 5.380 طالباً، و 1.050 معلماً في 420 مدرسة. حيث تم جمع البيانات من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة لمرحلة التمهيدي Early Childhood Longitude Study Kindergarten ECLSK، ثم تقييم المهارات الاجتماعية والتحصيل في مادتي الرياضيات والقراءة للأطفال من قبل المعلمين في بداية الصف التمهيدي ونهايته، وفي نهاية الصفين الأول والثالث الابتدائي، وقد شملت مهارات التعلم، وضبط النفس، والمهارات الشخصية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل في الرياضيات والقراءة بعد دراسة التباين بين المدارس وداخلها في متوسطات التحصيل في الرياضيات، والقراءة، والمهارات الاجتماعية؛ لمعرفة أثر المعلمين على هذه المتغيرات. كما وُجد أن أثر المعلمين في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب أكبر من أثرهم على تنمية التحصيل الأكاديمي، ويزداد هذا الأثر بازدياد خبرة المعلم.

ويمكن للمعلم أن ينمي المهارات الاجتماعية لدى طلابه بتوضيح ونمذجة المهارات المناسبة، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة، وإتاحة الفرص لممارسة هذه المهارات باستخدام الاستراتيجيات التدريسية

يؤدي باستقرار هذه المهارات. كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم المقيسة في الصف الأول والخامس.

أما الدراسة الطولية التي أجراها ستتيك ونيوتن وشودجر (Stipek, Newton, & Chudgar, 2010) فقد هدفت التعرف إلى اتجاه الأثر بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (379) تلميذاً من الصف التمهيدي والصف الأول الابتدائي، وتتبع قياس مهارات وتحصيل هؤلاء التلاميذ إلى الصف الخامس الابتدائي (440) معلماً. قاس المعلمون أربعة مجالات للمهارات المتعلقة بالتعلم وهي: العمل باستقلالية، والسعي للتحدي، والمسؤولية، والانتباه لما يحدث في الصف، باستخدام مقياس المعلم للتأقلم المدرسي Teacher Rating Scale of School Adjustment TRSSA في نهاية الصف التمهيدي والأول والثالث والخامس الابتدائي. كما قاسوا مهارات القراءة في الصفوف ذاتها باستخدام اختبار مقنن. أظهرت نتائج البحث أن المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في صف معين يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الدراسي في الصف الذي يليه، ولكن التحصيل الدراسي في صف معين لا يمكنه التنبؤ بالمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في الصف التالي.

يتضح مما سبق أهمية المهارات الاجتماعية في دعم التعلم وزيادة التحصيل الأكاديمي؛ لذا وجب على التربويين البحث في سبيل تنمية هذه المهارات داخل الصف المدرسي، خصوصاً أن هذه المهارات عادة طبيعية متأصلة لدى الأطفال في المرحلة المبكرة كما وضحت دراسة ماكلياند وموريسون (McClelland & Morrison, 2003) التي أجريت على (72) طفلاً ما بين (3-4) سنوات، وأظهرت وجود المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في هؤلاء الأطفال، وأنهم تمكنوا من المحافظة عليها بعد مرور عامين. كما أنه ليس من الصعب اكتساب وتنمية هذه المهارات



انخفاض المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية (McClelland et al., 2010; Rashid, 2006; زايد, 2004).

وقد أكدت ماكلياند وموريسون (McClelland & Morrison, 2003) أن هذه المهارات متأصلة بصورة طبيعية عند الأطفال، وأنه يمكن تنمية هذه المهارات لدى الطلاب بتوضيحها أو نمذجتها، وتوفير التغذية الراجعة، وإتاحة الفرص لممارستها باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة (Elliot et al., 2001; Gresham, Elliot, & Kettler, 2010; Wentzel, 1991). كما تبين أن أثر المعلمين في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب أكبر من أثرهم على تنمية التحصيل الأكاديمي، ويزداد هذا الأثر بازدياد خبرة المعلم (Jennings & DiPrete, 2010)، كما أشير إلى أهمية تعاون المعلمين مع أولياء الأمور لتنمية هذه المهارات منذ المراحل المتقدمة من التعليم (Nissen & Hawkins, 2008).

لذا، قام الباحثان بتصميم نموذج للتقويم من أجل تعلم العلوم يتناسب مع خصائص بيئة التعلم المحلية (العبدالكريم والشايع, 2016)، ووفق النموذج المبسط للتصميم التعليمي الذي اقترحه سميث وراجن (2012). وقد احتوى على مجموعة من الاستراتيجيات اشتقت من نماذج سابقة للتقويم من أجل التعلم (Cowie & Bell, 1999; Leahy, Lyon, Thompson, & Wiliam, 2005; Torrance & Pryor, 2001; Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). تنمي المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، كما أضيف له عناصر جديدة، تعالج مشكلات انخفاض المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ووجد أن لهذا النموذج أثراً إيجابياً على تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم (العبدالكريم والشايع, 2016). وفي هذا البحث سيتم دراسة أثر النموذج المقترح على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات الصف السادس أثناء تعلم مادة العلوم.

المناسبة (Elliot et al., 2001; Wentzel, 1991)، ويُفضّل تعاون المعلمين مع أولياء الأمور لتنمية هذه المهارات منذ المراحل المتقدمة من التعليم، حتى يستطيع الأطفال الصغار والطلاب الاستفادة من فرص التعلم المتاحة لهم مدى الحياة (Nissen & Hawkins, 2008).

لذا، قام الباحثان بتصميم نموذج للتقويم من أجل تعلم العلوم (العبدالكريم والشايع, 2016) يتناسب مع خصائص بيئة التعلم المحلية، ووفق النموذج المبسط للتصميم التعليمي، الذي اقترحه سميث وراجن (2012) يسعى إلى تحسين التعلم لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه يحسن مهاراتهم الاجتماعية المتعلقة بالتعلم. وقد احتوى النموذج على مجموعة من الاستراتيجيات التي تجعل الطلاب يتعاونون، ويشاركون في مجموعات التعلم، ويستمعون إلى التعليمات، وينفذون مهمات التعلم وينهونها في الوقت المحدد، ويقومون أنفسهم ذاتياً، ويتحملون مسؤولية تعلمهم، ويراقبون نموهم ذاتياً، كما يحترمون زملاءهم ولا يتعدون على حقوقهم. وفي هذا البحث سيتم دراسة أثر النموذج المقترح على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات الصف السادس بعد تطبيقه من قبل معلّتي العلوم طُورت مهارتهما في النموذج المقترح.

مشكلة البحث:

أكدت دراسات عديدة على أهمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في تهيئة بيئة صفية يسودها الانسجام والتألف، ومساعدة الطلاب على المشاركة في مجموعة العمل، والتعاون مع الزملاء، وتبادل الخبرات، واحترام آراء الآخرين، والإنصات الجيد لهم، واتباع تعليمات المعلم، وإنهاء مهمات التعلم في الأوقات المحددة؛ مما يحسن تعلمهم ويزيد دافعيتهم نحو التعلم (Elliot et al., 2001; Ladd et al., 1999; McClelland et al., 2006, 2009; Mohan, 2009; Wentzel, 1991)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى إبراز أهمية تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، لما لها من دور في تهيئة البيئة الآمنة للتعلم، وجعل الطالبات فاعلات في عملية التعلم. ولعلاج مشكلة ضعف المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في المرحلة الابتدائية، تم تصميم أنموذج للتقويم من أجل تعلم العلوم يسعى إلى تطوير هذه المهارات وتميئتها لدى الطالبات، كما يهدف هذا البحث إلى قياس أثر الأنموذج المقترح على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض.

أهمية البحث:

حددت أهمية البحث في:

- توجيه أنظار المعلم إلى أهمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في تهيئة بيئة آمنة للتعلم.
- إبراز أثر الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلم على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم.

فرضية البحث:

للتعرف إلى أثر تطبيق الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلم على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض وُضعت الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 α بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم.

حدود البحث:

اقتصرت تطبيق البحث على العينة القصدية المكونة من معلّمتي مادة العلوم في مدرستين بمدينة الرياض، وطالبات الصف السادس الابتدائي اللاتي تدرسنه المعلمتان.

الحدود الموضوعية: تم تدريس مادة العلوم لمدة ثمانية أسابيع قبل ملاحظة أثر الأنموذج على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى الطالبات؛ وكانت الموضوعات المدروسة: الفصل الثامن بعنوان "الفلك" من الوحدة الثالثة "الفضاء"، والفصل التاسع بعنوان "تصنيف المادة"، والفصل العاشر بعنوان "التغيرات والخصائص الكيميائية" من الوحدة الرابعة "المادة" من مقرر مادة العلوم للصف السادس للفصل الدراسي الثاني.

الحدود الزمنية: تم تطوير أنموذج التقويم من أجل التعلم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436/1437 هـ، وفي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436/1437 هـ تم قياس أثر تطبيق هذا الأنموذج في تدريس مادة العلوم لمدة ثمانية أسابيع على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

الحدود المكانية: طُبّق البحث بمدرستين تابعتين لمكتبي تعليم مختلفين ضمن إدارة تعليم الرياض.

مصطلحات البحث:

التقويم من أجل التعلم: Assessment for Learning

يُعرف سادلر (Sadler، 1989) التقويم من أجل التعلم بأنه استخدام الأحكام الصادرة حول جودة إجابات الطلبة أو أعمالهم في تحسينها بتوجيههم، والتقليل من التعلم المبني على المحاولة والخطأ. كما يُعرّفه ستيجنز وزملاؤه (Stiggins، Arter، 2004) بأنه التقويم الذي يحدث خلال عمليتي التدريس والتعلم لتشخيص احتياجات المتعلمين، ولتخطيط الخطوات التالية في التدريس، ولتوفير تغذية راجعة للطلاب تساعد في تحسين جودة أدائهم، كما تساعد في التحكم في مسيرتهم نحو النجاح.

وفي هذه الدراسة يُعرف التقويم من أجل تعلم العلوم

3

بحوث ودراسات

فدرست مادة العلوم بالطريقة التقليدية دون دمج استراتيجيات الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلّم مع التدريس (المجموعة الضابطة). لذا، فإن المنهج الذي أُتبِع في هذا البحث هو المنهج شبه التجريبي (عليان وغنيم، 2008).

صمّم الباحثان أنموذجاً للتقويم من أجل التعلّم يتناسب مع خصائص بيئة التعلّم المحلية (العبد الكريم والشايع، 2016)؛ ثم أُخِيت عينة مكونة من معلّمتي علوم تدرّسان الصف السادس الابتدائي في مدرستين مختلفتين، وخبرتين في مادة العلوم (أكاديمية من جامعة الملك سعود، ومشرفة تربوية من وزارة التعليم)، وكذلك مجموعة من أولياء أمور الطالبات لتطوير الأنموذج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436 / 1437 هـ، بعد تطوير مهارات المعلّمتين في استراتيجيات الأنموذج. وقد تمت ملاحظة تطبيق المعلّمتين للأنموذج لمدة خمسة أسابيع، والأخذ بأراء جميع أفراد العينة لتقويمه وتطويره ليتناسب مع احتياجات الطالبات في تعلّم العلوم.

وقد تم التدخل التجريبي بعد تطوير الأنموذج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436 / 1437 هـ، حيث درّست كلّ من معلّمتي العلوم فصلين للصف السادس الابتدائي؛ أحدهما بدمج أنموذج التقويم من أجل التعلّم مع التدريس (المجموعة التجريبية)، أما الفصل الآخر فدرّس بالطريقة التقليدية، دون الاستعانة بأنموذج التقويم من أجل التعلّم (المجموعة الضابطة). وبعد أن استمر التدخل التجريبي مدة ثمانية أسابيع قيسَت المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى الطالبات، ثم قُوِّرَن متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وصف الأنموذج المقترح:

صمّم أنموذج للتقويم من أجل التعلّم وفق الأنموذج المبسّط للتصميم التعليمي، الذي اقترحه سميث وراجن (2012) لحلّ بعض المشكلات القائمة

إجرائياً بأنّه: تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات بصورة متزامنة مع التدريس، لتشخيص احتياجات المتعلّمين في تعلّم العلوم، والتخطيط للخطوات التالية في التدريس، كما تتحمل الطالبات مسؤولية التعلّم ومراقبة نموّهن ذاتياً بتحديد الفجوة بين أدائهن وأهداف التعلّم ومحكات النجاح، ومن ثم السعي لإغلاق الفجوة (التقويم الذاتي). كما تشمل عمل الطالبات في مجموعات تعاونية تتبادل فيها الأفكار والخبرات (تقويم الأقران)، وتقديم التغذية الراجعة التي توجّه الطالبات نحو تحسين التعلّم.

المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم:

Learning –Related Social Skills

عرفتها لاد وبرش ويز (Ladd et al., 1999) بأنها الخصائص الاجتماعية التي تُفَعَّل أو تُثَبِّط مشاركة الطلاب في أنشطة التعلّم الصفية، التي تدرج تحت مجالات منها: الاستقلالية، والمسؤولية، والتنظيم الذاتي، والتعاون. بينما عرّفها ماكلياند وأكوك وموريسون (McClelland, Acock, & Morrison, 2006) بأنها مجموعة من المهارات التي تساعد الطلاب على التحصيل الأكاديمي.

وفي هذه الدراسة تُعرّف إجرائياً بأنها: مقدار ما اكتسبته طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من مهارات اجتماعية متعلّقة بتعلّم العلوم، وتدرج تحت المجالات الآتية: الاستقلالية، والمسؤولية، والتنظيم الذاتي، والتعاون، وتُقاس ببطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم، التي أعدت لهذا الغرض.

منهج البحث:

تمت مقارنة مجموعتين متكافئتين من طالبات الصف السادس الابتدائي من حيث المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم؛ ثم خضعت إحدى المجموعتين إلى تدخل تجريبي بتدريسها مادة العلوم المدمج مع استراتيجيات أنموذج التقويم من أجل التعلّم المقترح (المجموعة التجريبية)، أما المجموعة الأخرى



الطالبات مهارات التأمل والتحليل والتفكير الناقد حول أدائهن، فتتم عمليات التأمل المستمرة في الأداء، ومقارنته بمحركات النجاح المحددة لتقوم أدائها، كما تقوم بنفسها في المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لاتخاذ الإجراءات المناسبة لإغلاق هذه الفجوة، وتحسين الأداء (Sadler، 1989)؛ مما يجعل عمليات وتحسين الأداء والتطوير جزءاً من عملية التعلم.

ومن استراتيجيات الأنموذج المقترح تقديم تغذية راجعة لأولياء الأمور حول المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، حيث يتم تقييم الطالبات في هذه المهارات من قبل المعلمة بصورة دورية، لتعكس هذه الأداة مستوى تمكن الطالبات من هذه المهارات، وأوجه الضعف التي تحتاج دعماً، ويمكن لولي الأمر الاطلاع عليها؛ للتعرف على مستوى ابنته، ودعم المهارات الاجتماعية التي تحتاج إلى تحسين.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من معلّمتي مادة العلوم، تدرّسان الصف السادس الابتدائي في مدرستين في مدينة الرياض. اختلفت المعلّمتان في عدد سنوات الخبرة، والنصاب التدريسي، كما كانت المدرستان مختلفتين من حيث العدد الكلي للطالبات في المدرسة (299، 729)، وعدد الطالبات في الفصل الواحد، وكذلك المستوى الاقتصادي لسكان الحي، والمكتب الإشرافي الذي تتبعه المدرسة في إدارة تعليم الرياض، مما وفّر بيئتين مختلفتين لتطبيق الأنموذج. وقد تطلّب إجراء البحث أن يكون لدى العينة الاستعداد والرغبة للمشاركة في خطواته، لذلك كان اختيار عينة المعلّمتين قصدياً. كما شملت العينة طالبات الصف السادس بعد توزيع فصلي الصف السادس اللذين تدرّسه كل معلّمة مشاركة إلى مجموعة تجريبية (79 طالبة)، وأخرى ضابطة (76 طالبة) بصورة عشوائية. وبذلك يصبح المجموع الكلي لطالبات العينة (155 طالبة) ويوضح الجدول (1) بيانات عينة معلّمت العلوم وطالباتهن المشاركات.

في البيئة التعليمية المحلية من ضعف في المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، والتحصيل الدراسي في مادة العلوم (العبدالكريم والشايع، 2016). ويحتوي على مجموعة من الاستراتيجيات المشتقة من نماذج سابقة للتقويم من أجل التعلم التي تجعل الطالبة فاعلة ومشاركة داخل الصف (Cowie & Bell، 1999; Leahy et al.، 2005; Torrance & Pryor، 2001; Wiliam et al.، 2004)، كما أضيف للأنموذج بعض العناصر الجديدة لمعالجة المشكلات التي يعاني منها واقع المدارس في المرحلة الابتدائية، ومنها خلو عمليات التقويم من تقويم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم.

يبدأ الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلم باستراتيجية تحديد أهداف التعلم، وبمشاركة الطالبات المعلمة في صياغة محركات النجاح التي تصف الأداء المطلوب منهن لتحقيق أهداف التعلم، مما يولّد لديهن دافعية داخلية للتعلم، ويجعلهن يسهين دائماً إلى تحقيق أعلى مستويات الإنجاز (Gioka، 2007; Chappuis، Stiggins، Chappuis، & Arter، 2012). كما يهيئ الأنموذج المطور بيئة تساعد على المشاركة الفاعلة للطالبات في أنشطة التعلم، فيكتسبن مهارات الإصغاء إلى المعلمة، واتباع تعليمات الأنشطة، والدقة في أداء المهمات، وإنهاءها في الأوقات المحددة، وتحمل مسؤولية تعلمهن بدعوتهن للتأمل، والحكم على أدائهن بصورة مستمرة بعد مقارنته مع أهداف التعلم ومحركات النجاح، ويتم تعلم الطالبات في مجموعات ثنائية ومجموعات تعاونية؛ لتبادل الخبرات، وتقويم الأفكار من خلال الأقران، مما يكسبن مهارات التواصل، والإنصات، وتقبل الآراء، واحترام الآخرين (Heritage، 2010).

ومن أهم استراتيجيات أنموذج التقويم من أجل التعلم التي تتمي عند الطالبات مهارة مراقبة التعلم مدى الحياة هي استراتيجية التقويم الذاتي (Clark، 2012)؛ فتحدد أهداف التعلم ومحركات النجاح وعرضها للطالبات قبل البدء في النشاط، يُكسب



جدول (1): بيانات عينة معلّمت العلوم وطالباتهن المشاركات

الاسم	المؤهل	عدد سنوات الخبرة	النصاب التدريسي	عدد طالبات المجموعة التجريبية	عدد طالبات المجموعة الضابطة
شريفة	بكالوريوس تربوي / تخصص علم الحيوان	8 سنوات	19 حصة	28 طالبة	28 طالبة
ابتسام	بكالوريوس تربوي / تخصص أحياء	19 سنة	21 حصة	51 طالبة	48 طالبة

أداة البحث:

بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية للطالبات:

تم استخدام هذه البطاقة في هذه الدراسة لغرضين: الغرض الأول الاطلاع أولياء الأمور عليها مع تقرير الأداء بعد تقويم المعلّمة المهارات الاجتماعية للطالبات، وهذا له فوائد عديدة منها الاستدلال على انخفاض الجهد المبذول من المتعلّمة، أو عدم تحملها مسؤولية تعلّمها (Gurskey, 2002)، حيث توضح هذه البطاقة مدى حرص الطالبة على حل الواجبات وإنهاء التكاليفات في الوقت المحدد، ومشاركة الزميلات في المناقشات وأنشطة العلوم، واتباع الأنظمة الصفية والمدرسية (Tuten, 2007). كما تحتوي البطاقة على خانة لتسجيل الملاحظات الخاصة حول أداء الطالبة (Deslandes & Rivard, 2013; Tuten, 2007).

أما الغرض الثاني فهو لقياس المهارات الاجتماعية للطالبات، وهو المتغير التابع لهذا البحث، وقد قيست مهارات الطالبات الاجتماعية من قبل معلّمة الصف على فترتين في أثناء تطبيق البحث: الأولى قبل أن يتم التطوير المهني لمعلّمتي العلوم في تاريخ 10-9 / 1437 هـ، والثانية بعد الانتهاء من التدخل التجريبي في تاريخ 4-5 / 7 / 1437 هـ.

تم تصميم بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم على ضوء مقاييس معروفة في المجال، مثل مقياس كوبر-فارن (McClelland & Scalzo, 2006) Cooper & Farran Rating Scale الذي يقسم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم إلى مهارات العمل والسلوكيات الاجتماعية، وتم الاكتفاء بمهارات العمل كما في دراسة ماكلياند وزملائها (McClelland

2000 et al.)، وتم الاستعانة بمحورين من مقياس المهارات الاجتماعية لجريشام وإيليوت Social Skills (Rating Scale SSRS) (Gresham & Elliot, 1990)، حيث أكدت المعلّمت في دراسة لين وزميلاتها على أهميتهما في تعلّم الطلاب، وهما التعاون، وضبط النفس (Lane et al., 2004; Meier, DiPerna, & Oster, 2006). كما تم الاستعانة بدراسات أخرى تناولت المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لبناء مفردات بطاقة التقدير وتصنيفها إلى المجالات المحددة (Gresham et al., 2010; Gresham & Elliot, 2006 McClelland et al., 1987). وتكونت البطاقة النهائية من (19) بنداً موزعة على أربعة محاور: التعاون، والتنظيم الذاتي، والمسؤولية، والاستقلالية.

صدق بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم:

عُرضت هذه الأداة على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ للتأكد من مناسبتها للغرض الذي أعدت من أجله وسلامتها العلمية واللغوية. وقد تم تعديل فقراتها وفق ملاحظاتهم عليها، التي كان أغلبها ملاحظات حول صياغة بعض العبارات، أو تكرارها، أو عدم تصنيفها ضمن المجال المناسب.

ثبات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم:

تمّ حساب ثباتها بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبة، وقد قيس الثبات بطرائق عديدة: الأولى باستخدام الاتساق الداخلي لبيرسون للأداة، والثانية باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمحاور الأداة وللأداة ككل، والثالثة بحساب معامل الارتباط



بالتعلم بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ولكل محور بالدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح في الجدول (2)، وقد فُضلت هذه الطريقة للمقاييس التي سيتم تطبيقها في البحث أكثر من مرة (أبو هاشم، 2006).

ليبرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على العينة الاستطلاعية، اللذين يفصل بينهما أسبوعان.

الاتساق الداخلي للأداة :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة

جدول (2): حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم بالدرجة الكلية للمحور، ولكل محور بالدرجة الكلية للأداة.

المحور الأول: التعاون		المحور الثاني: الانضباط الذاتي		المحور الثالث: المسؤولية		المحور الأول: الاستقلالية	
الرقم	معامل بيرسون	الرقم	معامل بيرسون	الرقم	معامل بيرسون	الرقم	معامل بيرسون
1	**0.881	6	**0.861	11	**0.837	16	**0.780
2	**0.792	7	*0.467	12	**0.838	17	**0.917
3	**0.798	8	**0.877	13	**0.680	18	**0.890
4	**0.888	9	**0.839	14	*0.417	19	**0.887
5	*0.401	10	**0.651	15	*0.357		
كلي	**0.941	كلي	**0.950	كلي	**0.858	كلي	**0.937

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يلاحظ * دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

جدول (3): حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات محاور بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم

المحاور	معامل ألفا كرونباخ (الثبات)
المحور الأول	0,822
المحور الثاني	0,811
المحور الثالث	0,651
المحور الرابع	0,890
الأداة كاملة	0,932

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لثبات محاور المقياس تتراوح بين (0.651-0.890)، وهي قيم ثبات عالية، وتعد مؤشراً جيداً على أن الأداة صالحة للتطبيق.

ج. معادلة ارتباط بيرسون للعينة المترابطة:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعينة المترابطة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (32) طالبة، ثم إعادة تطبيقه على العينة ذاتها بعد مضي أسبوعين،

يتضح من الجدول (2) أن أغلب قيم معامل ارتباط كل عبارة مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وأربع عبارات فقط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى أن عبارات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة جداً، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات البطاقة مع محورها، كما يتضح أن قيم معاملات ارتباط محاور بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم بالدرجة الكلية له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى أن جميع محاور المقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات ومجالات أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ب. معادلة معامل ألفا كرونباخ:

احْتُسبت قيمة معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، وجاءت النتائج كما في جدول (3):



3

بحوث ودراسات

معامل ارتباط بيرسون، واستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون للعينة المترابطة، ثم إخراجها في صورتها النهائية.

4. اختيار عينة البحث المكونة من معلّمتي علوم، والاختيار العشوائي لأحد فصلي الصف السادس الذي تدرّسه المعلّمة؛ لتكوّن طالباته المجموعة التجريبية، والفصل الآخر الذي تدرّسه المعلّمة نفسها؛ لتكوّن طالباته المجموعة الضابطة.

5. القياس القبلي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم للطالبات وإجراء اختبار-ت للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتأكد من مدى تجانس المجموعات التجريبية والضابطة في كل مدرسة. وقد تم قياسها قبل التطوير المهني لمعلّمتي العلوم حتى لا تتأثر المهارات الاجتماعية لدى الطالبات بالتطوير المهني الذي يحدث للمعلّمة.

ويظهر في الجدول (4) نتائج اختبار-ت لقياس الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لمدرسة المعلّمة شريفة والمعلّمة ابتسام:

جدول (4) اختبار-ت لمقارنة المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة للمدرستين

المعلّمة	المجموعة	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
شريفة	المجموعة التجريبية	27	63,11	9,44	1,23	0,23
	المجموعة الضابطة	27	59,56	11,70		
ابتسام	المجموعة التجريبية	50	48,60	14,54	0,71	0,48
	المجموعة الضابطة	47	46,61	12,89		

كما يُلاحظ في هذا الجدول أن متوسط درجات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لطالبات المعلّمة شريفة أعلى من متوسط درجات طالبات المعلّمة ابتسام، وقد يعود ذلك إلى أن الاستراتيجيات التدريسية التي تتبناها المعلّمة شريفة تعتمد على التعلّم التعاوني التي تُكسب الطالبات مجموعة من المهارات الاجتماعية المهمة للتعلّم.

وبلغت قيمة هذا المعامل (0.986)، وتعد هذه القيمة عالية جداً ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم تتميز بدرجة عالية من الثبات، الذي تم قياسه بطرق مختلفة، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

إجراءات البحث:

1. تصميم أنموذج التقويم من أجل التعلّم، بالاستعانة بالنماذج التي تم استعراضها في الأدبيات السابقة حول التقويم من أجل التعلّم، مع إضافة عناصر جديدة تعالج مشكلات البيئة المحلية كعدم تضمّن تقويم أداء الطالب المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم.

2. إعداد بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم بعد الاطلاع على المقاييس المشابهة للغرض نفسه، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها الظاهري، ومناسبتها لقياس المهارات، وتعديلها وفق توجيهاتهم.

3. تطبيق بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم على عينة استطلاعية؛ لقياس ثباتها بطرق عديدة: قياس الاتساق الداخلي للأداة باستخدام

يتضح من جدول (4) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كلتا المدرستين، أي أن المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مدرسة متجانستان قبل التدخل التجريبي وتطوير أداء المعلّمتين لأنموذج التقويم من أجل تعلّم العلوم.



المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم على عينة استطلاعية للتأكد من ثبات الأداة.

- تطبيق اختبار-ت (T-test) لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التقدير البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في كل مدرسة.

نتائج البحث ومناقشتها:

أكدت بعض الدراسات على أهمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم في تهيئة بيئة صفية يسودها الانسجام والتألف والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين، وتقليل الإرباك داخل الصف، والتي بدورها تزيد دافعية الطلاب نحو التعلم (Stipek et al., 2010; Lane et al., 2004; Elliot et al., 2001)، لذا تم تصميم نموذج للتقويم من أجل التعلم يساعد في تنمية هذه المهارات، وللتعرف إلى أثر النموذج على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات الصف السادس في مادة العلوم؛ وُضعت فرضية البحث التي تنص على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم.

ولاختبار صحة الفرضية طُلب من معلّمي العلوم قياس المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس موضوعات العلوم المقررة؛ للتعرف إلى أثر النموذج المطور على هذه المهارات. ثم طُبّق اختبار-ت لمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات كل مدرسة. ويبين الجدول (5) نتائج طالبات المعلمة شريفة:

6. تطوير مهارات معلّمي العلوم وفق أنموذج التقويم من أجل تعلم العلوم، ثم تطوير الأنموذج بعد تطبيقه على الفصل التجريبي لكل معلّمة (العبدالكريم والشايح، 2016).

7. تدريس طالبات المجموعتين التجريبيتين مادة العلوم باستخدام الأنموذج المطور من التقويم من أجل التعلم. مستخدمة بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم؛ لتقويم هذه المهارات وتسليمها لأولياء الأمور مع تقرير الفترة، وكذلك التقويم الذاتي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، الذي يمكن تطبيقه من قبل الطالبات بصورة دورية.

8. تطبيق القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم للمجموعات التجريبية والضابطة، بعد انتهاء المدة المحددة في تاريخ 4-5 / 7 / 1437 هـ، لمقارنة متوسطات المجموعتين في كل مدرسة في التطبيق البعدي لبطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم.

9. تحليل النتائج، ومناقشتها، وتقديم التبريرات العلمية وتفسيرها.

10. كتابة التوصيات والمقترحات والمراجع التي تم الاستعانة بها لكتابة البحث.

المعالجة الإحصائية:

الأساليب الإحصائية التي تمت لمعالجة البيانات من مصادرها المختلفة:

- مُعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس الاتساق الداخلي لبطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، ويستخدم هذا المعامل لقياس ثبات الأداة.

- مُعامل بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لبطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، كما تم حساب مُعامل الارتباط لبيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني لبطاقة تقدير



3

بحوث ودراسات

جدول (5): متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، وحجم الأثر في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات المعلمة شريفة

المحور	المجموعة	عدد الطالبات	الدرجة النهائية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	p	حجم الأثر
التعاون	المجموعة التجريبية	28	20	19,64	0,68	3,63	0,001	0,97
	المجموعة الضابطة	28		18,75	1,11			
الانضباط الذاتي	المجموعة التجريبية	28	20	19,86	0,36	3,04	0,01	0,81
	المجموعة الضابطة	28		19,32	0,86			
المسؤولية	المجموعة التجريبية	28	20	20,00	0,00	3,00	0,01	0,80
	المجموعة الضابطة	28		19,75	0,44			
الاستقلالية	المجموعة التجريبية	28	16	15,89	0,42	2,81	0,01	0,75
	المجموعة الضابطة	28		15,46	0,69			
المجموع الكلي	المجموعة التجريبية	28	76	75,39	1,03	3,92	0,001	1,05
	المجموعة الضابطة	28		73,29	2,65			

يتضح من هذا الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.01$ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسط درجات بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، لصالح المجموعة التجريبية. وأن هذا التفوق قد شمل جميع محاور البطاقة: التعاون، والانضباط الذاتي، والمسؤولية، والاستقلالية، بالإضافة إلى المجموع الكلي للدرجات. كما كانت هناك نتائج مشابهة عند مقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات المعلمة ابتسام (الجدول (6)):

جدول (6): متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، وحجم الأثر في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لطالبات المعلمة ابتسام

المحور	المجموعة	عدد الطالبات	الدرجة النهائية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	p	حجم الأثر
التعاون	المجموعة التجريبية	51	20	16,60	2,64	4,36	0,001	0,87
	المجموعة الضابطة	48		14,06	3,19			
الانضباط الذاتي	المجموعة التجريبية	51	20	16,25	2,93	4,26	0,001	0,86
	المجموعة الضابطة	48		13,54	3,40			
المسؤولية	المجموعة التجريبية	51	20	18,78	1,27	3,39	0,001	0,68
	المجموعة الضابطة	48		17,85	1,46			
الاستقلالية	المجموعة التجريبية	51	16	11,78	3,66	2,50	0,01	0,50
	المجموعة الضابطة	48		9,79	4,25			
المجموع الكلي	المجموعة التجريبية	51	76	63,43	9,84	3,79	0,001	0,76
	المجموعة الضابطة	48		55,25	11,60			



باستخدام الاستراتيجيات المناسبة. وقد ساهمت استراتيجيات أنموذج التقويم من أجل تعلّم العلوم في تطوير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم للطالبات.

وقد يعود تفوق طالبات المجموعة التجريبية والضابطة للمعلّمة شريفة في درجات المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة للمعلّمة ابتسام إلى طريقة التدريس التي تتبعها المعلّمة شريفة، التي تركز على استراتيجية التعلّم التعاوني؛ حيث إن هذه الاستراتيجية تتطلب تعاون الطالبات، واحترامهن للآخرين، وتبادل الأفكار في مجموعات العمل، التي تُعد مهارات اجتماعية متعلّقة بالتعلّم. ونظراً لأن عدد الطالبات في الصف مثالي، فإن قياس المعلّمة لمهارات الطالبات من خلال بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم يتميز بالدقة، مما قلّل من تشتت درجات الطالبات وقيم الانحراف المعياري، الذي بدوره أدى إلى ارتفاع حجم أثر أنموذج التقويم من أجل التعلّم على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى الطالبات. وهذا خلاف ما حدث لدى طالبات المعلّمة ابتسام، اللاتي تجاوز عددهن خمسين طالبة، حيث أدى هذا العدد إلى تشتت درجات الطالبات، والانخفاض النسبي لحجم أثر أنموذج التقويم من أجل التعلّم على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى الطالبات.

ولم يجد الباحثان في الأدب التربوي - على حد علمهما - ما يربط استراتيجيات التقويم من أجل التعلّم بالمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم، ولكن كان هناك اهتمام بهذه المهارات، لأن هناك كثيراً من الأبحاث وجدت أثراً إيجابياً لها على الطالبات، فتؤكد خوج (2012) أهمية هذه المهارات للحياة، كما أن هناك دراسات عديدة وجدت علاقة طردية بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم لدى الطلاب والتحصيل الدراسي، لذا فهي تُعدّ مقياساً قوياً للتنبؤ بالتحصيل الدراسي (Stipek et al., 2010)؛ حيث أشارت دراسة ماكيلاند وزملائها (McClelland et al., 2000) إلى وجود علاقة قوية

من الجدولين (5)، (6) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.01$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة تقدير المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم، لصالح الفئة التي دمجت معلّمتها أنموذج التقويم من أجل تعلّم العلوم مع التدريس؛ لذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما كان حجم أثر تطبيق أنموذج التقويم من أجل تعلّم العلوم كبيراً للمدرستين: (1.05) لطالبات المعلّمة شريفة، و(0.76) لطالبات المعلّمة ابتسام. تؤكد هذه النتائج على دور أنموذج التقويم من أجل تعلّم العلوم في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم للطالبات، التي تدرج تحت المحاور المحددة في البطاقة. ولعلّ السبب في ذلك هو سعيه باستراتيجياته وأدواته المختلفة إلى إكساب الطالبات المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلّم عن طريق حثّهن على المشاركة الفاعلة في التعلّم، والانضباط الذاتي للمعلّمتات، وعلى المشاركة مع الزميلات، وتبادل الأفكار والخبرات، واحترام آرائهن، وتقدير جهودهن أثناء تقويمهن، والاستماع إلى التعليمات، وتنفيذ أنشطة التعلّم وإنهاءها في الوقت المحدد، وإحضار كتاب وملف العلوم. كما أن هناك إجراءات أخرى تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية؛ مثل التقويم الذاتي في المهارات الاجتماعية، ومراقبة الطالبات تعلّمهن بصورة مستمرة بمقارنته مع محكات النجاح وأداء الزميلات، وتقويم المعلّمة طالباتها دورياً حول هذه المهارات، مع تقويم مهارات ومعارف العلوم، ويتم تسليمها لأولياء الأمور للاطلاع عليها.

وتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جنجرز وديبرتي (Jennings & DiPrete, 2010) أنه يمكن للمعلّمتات تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالباتهن



3

بحوث ودراسات

■ توجيه نظر المسؤولين في الإدارة العامة للتقويم بوزارة التعليم إلى ضرورة تقويم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدورها البارز في تحسين التعلم.

■ تهيئة بيئات تعلم تعاونية، يتم فيها تبادل الأفكار والخبرات، وجعل الطلاب مصادر تعلم لبعضهم البعض، وإكساب الطلاب مهارات التقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية للتعلم، وتحملهم مسؤولية تعلمهم، لإكسابهم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم ومهارات التعلم مدى الحياة.

المقترحات:

- لإجراء دراسات مستقبلية اقترح ما يأتي:
- إجراء دراسات مماثلة تقيس أثر استخدام أنموذج التقويم من أجل التعلم المقترح على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات مماثلة تقيس أثر استخدام أنموذج التقويم من أجل تعلم العلوم المقترح على المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى طالبات وطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.
- إجراء دراسات تقيس العلاقة بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم والتحصيل الدراسي في بيئتنا المحلية؛ للتعرف على أثرها في عمليات التعلم.

ترتبط المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم المقيسة في الصف التمهيدي مع التحصيل في المواد الدراسية في القراءة والرياضيات في الصف الأول والثاني ابتدائي، ووجدت في دراسة أخرى (McClelland et al., 2006) أن هناك علاقة قوية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم التي قيست في التمهيدي، والتحصيل في القراءة والرياضيات من الصف التمهيدي إلى الصف السادس.

كما أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم يأتي من باب الاستقرار النسبي لهذه المهارات لدى الطلبة (McClelland & Morrison, 2003; Mohan, 2009) ؛ لذا فإن الاهتمام بتنمية هذه المهارات يُعد استثماراً طويلاً المدى لمساعدة الطلبة على زيادة التحصيل الدراسي. ويؤكد جريشام وزملاؤه (Gresham et al., 2010) أنه ليس من الصعب اكتساب وتنمية هذه المهارات، خاصة وأنها موجودة بصورة طبيعية لدى الأطفال في المرحلة المبكرة (McClelland & Morrison, 2003). كما أن خلو المناهج من تنمية هذه المهارات الاجتماعية، وعدم تدريس المعلمين لهذه المهارات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كما أشار راشد (Rashid, 2010) يمكن معالجته باستخدام أنموذج التقويم من أجل تعلم العلوم؛ لتنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى الطالبات، كما يمكن تضمين تقويم هذه المهارات في تقارير أداء الطالبات التي تُسلم دورياً لأولياء الأمور، لدورها المهم في عمليتي التدريس والتعلم.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحثان بالآتي:

- تبني أنموذج التقويم من أجل التعلم في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية، لما له من آثار في تحسين المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى الطالبات.
- توجيه المعلمين إلى أهمية تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم داخل الصفوف المدرسية.

- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6(1), 101–116.
- Deslandes, R., & Rivard, M.-C. (2013). A Pilot Study Aiming to Promote Parents' Understanding of Learning Assessments at the Elementary Level. *School Community Journal*, 23(2), 9–31
- Elliot, S. N., Malecki, C., & Demaray, M. (2001). New Directions in Social Skills Assessments and Interventions in Elementary and Middle School Students, 9(1&2), 19–32.
- Gioka, O. (2007). Assessment for Learning in Teaching and Assessing Graphs in Science Investigation Lessons. *Science Education International*, 18(3), 189–208.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Collins, T., Dart, E., Rasetshwane, K., Truelson, E., & Grant, S. (2010). Developing a Change-Sensitive Brief Behavior Rating Scale as a Progress Monitoring Tool for Social Behavior: An Example Using the Social Skills Rating System--Teacher Form. *School Psychology Review*, 39(3), 364–379.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *Journal of Special Education*, 21(1). Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=4724906&site=ehost-live>
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social Skills Rating Scale. American Guidance Service, Inc., Circle Pines, MN.
- Gurskey, T. R. (2002). *How Is My Kid Doing?: A Parents Guide to Grades, Marks and Report cards*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? Council of Chief State School Officers. Retrieved from www.ccsso.org
- Jennings, J. L., & DiPrete, A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135–159.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبوهاشم، السيد. (2006). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية. والتربوية باستخدام SPSS. مركز البحوث التربوية: جامعة الملك سعود.
- خوج، حنان. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين*, 13(4), 187–218.
- زايد، علاء. (2004). أثر استخدام بعض مصادر البيئة المحلية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية القيم البيئية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *العلوم التربوية - مصر*, 12(12), 139–189.
- سميث، باتريشا، وراجن، تلمن. (2012). التصميم التعليمي (الطبعة العربية الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.
- العبدالكريم، إيمان؛ والشايع، فهد. (2016). أنموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية المتخصصة، الأردن*, 5(12), 315–335.
- العبدالكريم، إيمان؛ والشايع، فهد. (مقدم للنشر). أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلم على تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي الدراسي في مادة العلوم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.
- عليان، ربحي وغنيم، عثمان. (2008). أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العملي. عمان، الأردن: دار صفاء.

المراجع الأجنبية

- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. A. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning (Second Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1–19.

- Rashid, T. (2010). Development of Social Skills among Children at Elementary Level. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 69-78.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 11, 119-144.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Assessment Training Institute. New Jersey: Pearson Education.
- Stipek, D., Newton, S., & Chudgar, A. (2010). Learning-related behaviors and literacy achievement in elementary school-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 385-395. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.001>
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Tuten, J. (2007). Report Cards as a Textual Intersection: The Perspectives of a Teacher, Parent, and Student. *Teaching & Learning*, 22(1), 5-21..
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9112161646>
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). *Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day*. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., & Scalzo, C. (2006). 13 - Social Skills Deficits. In M. Hersen (Ed.), *Clinician's Handbook of Child Behavioral Assessment* (pp. 313-335). Burlington: Academic Press. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123430144500149>
- Mohan, R. (2009). *Child characteristics and trajectories of achievement: A focus on learning-related social skills and academic achievement in middle childhood* (Ph.D.). University of Pittsburgh, United States -- Pennsylvania. Retrieved from <http://search.proquest.com/education/docview/304980760/abstract/6A9CA7702E5C4B7BPQ/1?accountid=142908>
- Nissen, H., & Hawkins, C. J. (2008). Observing and Supporting Young Children's Social Competence. *Dimensions of Early Childhood*, 36(3), 21-29.

